

Interrogantes acerca de la educación artística como mediadora de la praxis cultural

- ◆ Emilce Pisarello
- ◆ Patricia Vasconi

Entenderemos, en este trabajo, al arte como producción simbólica, inherente a la praxis cultural, que comprende un circuito de producción-consumo, mediatizado por la educación artística. Esto supone una serie de conceptualizaciones básicas que iremos explicitando. El concepto de praxis en general, lo consideraremos como: *“la actividad humana...conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia”*

“La actividad de la conciencia, que es inseparable de toda verdadera actividad humana, se nos presenta como elaboración de fines y producción de conocimientos en íntima unidad”

“Se actúa conociendo, de la misma manera que se conoce actuando” (Sánchez Vázquez, A.; 1974: 158).

Los anteriores textos, aplicados al hacer cultural, nos revelan que las objetivaciones en las que éste se concreta, son manifestaciones de un sujeto que es en sí mismo unidad compleja y dialéctica, no exenta de contradicción interna, pero a la vez impensable si no es como relación de conciencia y cuerpo.

Nos interesa especialmente analizar el hecho artístico desde la perspectiva del consumo cultural y entendiendo que el mismo supone el desarrollo de actitudes de valoración y de aptitudes para la comprensión sin las cuales no se produce el acercamiento del ser humano a un arte que ya no cumple, como en las comunidades antiguas, una función ligada a las actividades cotidianas o mágicas, sino que ha conformado un campo con particulares reglas de funcionamiento, como bien señala Pierre Bourdieu al analizar la conquista de la autonomía en la esfera artística propia del mundo moderno (Bourdieu, P; 1990).

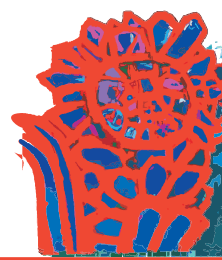
La formación de las actitudes y aptitudes mencionadas en el párrafo anterior nos remiten a la noción de *habitus* como: *“sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de*

prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines...” (Bourdieu, P; 1990: 88-89). En este punto, nos parece importante destacar dos cuestiones desde las cuales seguir construyendo categorías teóricas: una, que a partir del *habitus* se originan los imaginarios desde los cuales se sitúa cada uno en la realidad, y la segunda, se refiere a la opacidad que, en una sociedad con estructuras de dominación instaladas, caracteriza esos sistemas de disposiciones. Esto último nos conduce a dos textos gramscianos desde los cuales enfocaremos el rol de la educación y, en especial, de la educación artística como formadora de *habitus*:

“La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como ‘dominio’ y como ‘dirección intelectual y moral’”

“Los intelectuales son los ‘empleados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del ‘consenso’ espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto, de la confianza) detentada por el grupo dominante, de su posición y de su función en el mundo de la producción...” (Gramsci, A.; 1999:17-18).

En la primera cita aparece con claridad cómo el dominio en tanto uso explícito de la coerción o de la fuerza no es suficiente para mantener un sistema dado, sino que a la legitimación del mismo contribuye de una manera más eficiente la violencia simbólica aplicada para constituir la visión del mundo de los sectores dominantes como la única y natural. En función de esta “hegemonía” podemos interpretar desde otro lugar el rol que generalmente asume el docente como intelectual encargado de la distribución social de un conocimiento muchas veces funcional al proyecto de dominación, que, en sociedades periféricas como la nuestra, es tributario de un modelo de sociedad “única” articulada a los



intereses de los centros de poder mundial.

A esta altura estamos en condiciones de ver cómo los sistemas de educación pública, nacidos en el marco de un proyecto expansivo de las naciones industrializadas, que buscaban la conquista de pueblos y naturaleza con el auxilio de las herramientas tecnocientíficas, debían fundamentarse en una concepción dualista del hombre a partir de la cual, y desde la escisión entre pensamiento y cuerpo-máquina, los sectores dominantes se apropiaron del saber intelectual y dejaron para los sectores subalternos el “hacer” mecánico y rutinario, como forma de legitimación de su capacidad de conducir la sociedad.

Nuestra escuela primaria, organizada por la ley 1.420 de 1884, se inspiró en aquel modelo de las sociedades centrales. El conocido lema sarmientino de “Civilización y Barbarie” puede ser interpretado desde el mismo, en el cual civilización es pensamiento ilustrado en las fuentes de la ciencia, y barbarie es naturaleza animal, cuerpo domesticado para el trabajo que sólo exige fuerza y docilidad.

“...Los chicos de los sectores populares o medios bajos encontrarían en la escuela una anticipación de los canales por donde correrán sus vidas. La escuela, en lugar de ofrecerles la ocasión del cambio de alternativas, refuerza el destino social de origen. A esta escuela Gramsci le oponía otra educación, que él llamaba humanística, donde la igualdad de oportunidades culturales compensa las desigualdades sociales”(Sarlo, B.; 1998).

De este modo el sistema educativo, y particularmente el nivel primario, fue concebido como herramienta de distinción de clases: las clases populares serían el único nivel que tendrían más o menos garantizado, en tanto que los sectores medio alto y alto tendrían, por razones de estructura socioeconómica de la sociedad, la posibilidad de seguir su proceso de formación (como lo demuestran los trabajos estadísticos realizados a lo largo del siglo XX sobre las relaciones entre clases sociales y permanencia en el sistema educativo).

Es nuestra hipótesis de trabajo que una

educación artística del nivel primario concebida desde este paradigma dualista y discriminador va a reunir dos caracteres fundamentales:

. va a ser entendida como mero “hacer” técnico o espacio “lúdico”.

. su importancia será de tipo accesorio frente a una instrucción en asignaturas como matemáticas, lengua o ciencias naturales y sociales.

Nos alimentan estas hipótesis los análisis de los autores que hemos ido citando, a los cuales queremos añadir como referencias ineludibles el antropólogo Nicolás García Canclini y el sociólogo, ya citado, Pierre Bourdieu:

“En la cultura visual, mediante tres operaciones que hicieron posible a las élites restablecer una y otra vez, ante cada cambio modernizador, su concepción aristocrática: a) espiritualizar la producción cultural bajo el aspecto de ‘creación’ artística, con la consecuente división entre arte y artesanías; b) congelar la circulación de los bienes simbólicos en colecciones, concentrándolos en museos, palacios y otros centros exclusivos; c) proponer como única forma legítima de consumo de estos bienes esa modalidad también espiritualizada, hierática, de recepción que consiste en contemplarlos” (García Canclini, Néstor; 1992:67)

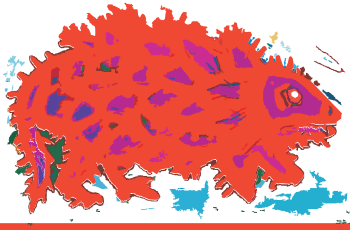
Frente a estas afirmaciones se nos ocurren las siguientes cuestiones: ¿cómo se puede acceder a la producción artística si la formación en arte se reduce a un simple “hacer” técnico o distractivo sin una mayor fundamentación o reflexión sobre dicho hacer?

¿Cómo podemos comprender desde la idea de praxis, como expresión genuina de la humanidad, la noción de creación como actividad puramente espiritualizada?

¿Desde dónde podemos acercarnos y contemplar comprensivamente la obra de arte y gozarla si no hemos incorporado en nuestro proceso de formación el *habitus* necesario para hacerlo?

Esta última pregunta nos conecta con el texto de Bourdieu:

“Las oposiciones que estructuran la percepción



estética no vienen dadas a priori, sino que, históricamente producidas y reproducidas, son indisociables de las condiciones históricas de su establecimiento...” (Bourdieu, P; 1995: 437).

El Profesor Juan Mantovani, Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe en el año 1940, en ocasión de inaugurar la Escuela de Artes Plásticas en la que se formarían los maestros de plástica, manifestaba lo siguiente en su discurso: “... *nadie puede ir al arte sin estar dotado naturalmente para él*” (...) “*Pero a esta escuela no se puede venir vacío de condiciones personales para el arte*”. Estas palabras, a la luz de las afirmaciones de Bourdieu, nos sugieren una última pregunta: ¿cómo poder diferenciar lo que es producto de un talento “natural” de lo que ha sido construido socialmente a partir de oportunidades que sólo algunos tuvieron?

Poder responder estas preguntas ayudaría a replantear la fundamentación antropológica y social del currículum vigente y el lugar y sentido de la educación artística en el mismo.

Bibliografía

Sánchez Vázquez, Adolfo.

Filosofía de la praxis. México, F.C.E., 1974.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura.*

México, Grijalbo, 1974.

Las reglas del arte.

Barcelona, Anagrama, 1995.

García Canclini, Nestor. *Culturas híbridas.*

Buenos Aires, Sudamericana.

Sarlo, Beatriz. “Educar para la vida o el trabajo” en diario El Clarín, miércoles 27 de mayo de 1998.

Gramsci, Antonio. *Antología (selección y notas de Manuel Sacristán).*

México, Siglo XXI, 1999.